

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DE DISCURSOS ACADÊMICOS SOBRE O TEMA

Josiane de Souza, Flavia Rezende
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: Desde a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo, em 2009, mais de 40 cursos de Licenciatura foram iniciados no país, sendo as Ciências da Natureza parte das ênfases da maioria. Tal protagonismo nos motivou a voltar nosso olhar para a formação de professores de Ciências para a Educação do campo. Encontramos 5 artigos, que abordavam a formação do professor da educação do campo e da análise desses enunciados, percebemos que a formação do educador do campo aparece comprometida com a elaboração da consciência acerca das relações capitalistas de produção e dos efeitos da globalização e que esse é um grande desafio para pesquisadores e formadores dos educadores do campo na área de Ciências.

PALAVRAS CHAVE: educação do campo, formação de professores, análise bakhtiniana.

INTRODUÇÃO

Até início dos anos 2000, no Brasil, a educação rural ainda esteve pautada por uma concepção estereotipada do camponês e por modelos educacionais que visavam à urbanização da escola, desconsiderando questões próprias da cultura campesina. Nesta época, porém, a luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento do campo fez com que as políticas públicas educacionais tenham assumido outro caráter a respeito dessa modalidade educacional.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo, Procampo, foi criado em 29 de Abril de 2009, autorizando recursos financeiros às instituições públicas de ensino superior para ampliação do acesso e permanência dos estudantes de baixa renda, estudantes oriundos do campo, grupos étnicos diversificados e profissionais da educação sem formação específica de nível superior.

Em 2010, o MEC convocou as instituições federais de ensino a enviarem projetos de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEC), tendo 33 sido aprovados e representando 3358 novas vagas. Em 2012, mais 44 instituições foram aprovadas para a implementação da LEC. Dessas, 32 oferecem habilitações na área das ciências da natureza. Cada um dos cursos dispõe, em média, de 60 vagas por habilitação a cada ano, o que configura em torno de 1900 novos alunos de LEC cursando habilitações em Ciências da Natureza ou relacionadas a essa área. Assim, o crescente número de cursos

de LEC e a relação desses cursos com o Ensino de Ciências tornam a Educação do Campo um assunto relevante do ponto de vista da pesquisa e da formação profissional dos docentes que vão atuar nesse cenário.

Para iniciarmos nosso estudo sobre a Educação em ciências no âmbito da Educação do campo, tomamos como ponto de partida a identificação de discursos acadêmicos que têm sido produzidos sobre a formação dos docentes do campo, em artigos publicados desde o lançamento do Procampo até hoje (2009-2016), nos periódicos específicos de ensino de Física ou ensino de Ciências, avaliados como A1, A2 e B1 pela Capes.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para levantar os artigos a serem analisados, buscamos nos títulos, palavras chave e nos resumos dos artigos, os seguintes termos: educação do campo e educação rural mais ensino de Ciências e ensino de Física. Essa pesquisa mostrou que a Educação do Campo ainda não foi eleita como objeto pelos pesquisadores da área de ensino de Ciências. Encontramos apenas um trabalho (Cardoso e Araújo, 2012), que discutia a formação de professores de Ciências para a Educação do Campo. Estendemos, então, a busca para revistas da área de Educação que constam do Qualis da área de Ensino, encontrando 23 artigos.

Optamos por fundamentar nossa análise em alguns conceitos da filosofia da linguagem, ou filosofia do signo ideológico, desenvolvida pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). Bakhtin (2006) afirma que a fala humana é povoada pelas palavras de outras pessoas, que são transmitidas em graus diversos de fidelidade e imparcialidade, determinando assim, um maior ou menor grau de dialogia. As características dialógicas da linguagem revelam que as pessoas não são as únicas autoras das palavras que proferem: seus discursos estão permeados por ideias e palavras de outros, ou seja, o discurso de cada sujeito dialoga com as ideias e ideologias de outros sujeitos. Ao utilizar a palavras do outro para uma finalidade particular, o sujeito está realizando o que Bakhtin (2003) chama de apropriação. Por meio de processos de apropriação, vamos construindo discursos, ou mais especificamente, vozes, que assumem o caráter de visões de mundo ou perspectivas e caracterizam as ideologias dos grupos aos quais o falante pertence ou está ligado. Nesse trabalho, procuramos sinalizar, no conjunto de artigos sobre educação do campo selecionado, as vozes dos autores e seus aspectos ideológicos, construídas por meio de processos dialógicos e de apropriação de outros discursos.

Identificando discursos sobre a Educação do campo

Consideramos que cada artigo configuraria um enunciado direcionado ao ambiente acadêmico, dialogando com outros autores e com as legislações pertinentes. Para realizar a análise dos enunciados, utilizamos o dispositivo elaborado por Veneu et al (2014), que compreende as seguintes etapas: identificação dos enunciados, leitura preliminar, descrição do contexto extraverbal e análise do enunciado.

Para a escolha dos enunciados que seriam analisados, realizamos uma leitura preliminar de cada artigo e selecionamos, dentre os 23 artigos, os que discutiam mais especificamente a formação do professor do campo, compondo um conjunto de 5 artigos (Cardoso e Araújo, 2012; Marcon, 2012; Ribeiro, 2013; Molina, 2015; Molina e Hage, 2015). Identificamos o contexto sociocultural e político do início dos anos 2000, descrito resumidamente na introdução deste trabalho assim como nos próprios artigos, como o contexto extraverbal desses enunciados.

Formação do Docente do Campo

Ao realizar uma análise sobre os avanços e desafios das diretrizes da educação do campo, Marcon (2012), ainda que defenda a convivência entre a educação do campo e as práticas capitalistas, considera que para que a idealização da escola do campo seja cumprida, é necessário que os educadores do campo, estejam bem preparados e tenham consciência das relações capitalistas de produção construídas nos espaços urbanos e que adentraram o campo. Também devem estar conscientes de como a globalização vem interferindo na cultura e na experiência dos que vivem no campo. Ribeiro (2013), com o objetivo de desvelar dificuldades na abordagem de temáticas tidas como marginalizadas na pesquisa acadêmica, entre elas a Educação do Campo, coloca claramente a necessidade de se estabelecerem princípios distintos daqueles que sustentam a formação escolar urbana para nortear a formação de educadores do campo:

“Há necessidade de considerar quais os princípios e as finalidades que sustentam a formação de um/a educador do campo constituinte de um sujeito histórico coletivo. Uma educação do campo e, com isso, a formação de educadores do campo não pode partir de uma visão abstrata e, mais do que isso, preconceituosa dos trabalhadores do campo, nem continuar repetindo a imposição de um processo civilizatório urbano aos filhos desses trabalhadores” (p. 498)

A concepção hegemônica de formação que em geral serve à educação urbana, acaba servindo, segundo Molina (2015), à manutenção da lógica da sociedade capitalista e desenvolvendo uma prática docente utilitarista. Essa concepção priva os futuros docentes de conhecimentos mais amplos, capazes de lhes dar sustentação para uma leitura dos processos sociais vigentes na sociedade brasileira, como por exemplo, nas questões referentes ao agronegócio. Para Molina (2015),

“A inserção de centenas de docentes das escolas do campo na participação dos processos de formação do agronegócio e na socialização dos conhecimentos e valores propagados por este setor com crianças e jovens camponeses exige dos sujeitos coletivos que integram a Educação do Campo um amplo movimento de luta por novas condições de formação inicial e continuada de educadores do campo, que possa lhes possibilitar uma atuação crítica e transformadora” (p. 395)

Ao afirmar que as práticas de formação docente em geral servem para manutenção da lógica da sociedade capitalista e ao propor ideias como “atuação crítica e transformadora” podemos notar que Molina (2015) defende posições críticas em relação à sociedade e à formação docente. Essa visão crítica parece ter o amparo da legislação, já que Molina e Hage (2015), ao analisarem a política de formação de professores no contexto da expansão da educação superior do campo, encontram essa mesma posição. Esses autores afirmam que a matriz das LEC, proposta pelo Procampo, revela uma concepção que não adere aos propósitos das políticas neoliberais; que busca a responsabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno; e dá condições para que o docente compreenda criticamente sua própria prática, qualificando-o, cada vez mais, à luz de maior compreensão e complexificação das teorias que têm orientado sua ação pedagógica. Para esses autores:

“A política de formação de educadores do campo compreende a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém, especialmente as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural [...]” (Molina e Hage, 2015. p.133)

No trecho acima, podemos notar que esses autores enxergam nas novas políticas para a educação do campo uma concepção educacional crítica e uma possibilidade de melhoria da formação dos educadores do campo. Nessa perspectiva a prática não se resume apenas a um ato educacional, mas é, sobretudo, um ato político e social, que produz reflexão e crítica a fim de promover a emancipação individual e social dos estudantes.

Entretanto, mesmo com o apoio da legislação, esse tipo de formação representa um desafio para os cursos de licenciatura em educação do campo pois fica claro que essa modalidade de ensino vai muito além de simplesmente formar para o ensino de determinada disciplina. O desafio parece maior na área de ciências, na medida em que os docentes têm carência de formação que os permitam ir além do livro didático e dos conteúdos por ele apresentados, como afirmam Cardoso e Araújo (2012). Ao investigarem a seleção de conteúdos realizada pelos professores de Ciências de escolas do campo, as autoras concluíram que esses não veem o currículo escolar como parte de produção cultural, nem tão pouco como elemento que possa dar voz à cultura local e que contribua para a (des)construção das práticas culturais:

“Porém, os professores de Ciências pesquisados demonstraram uma centralidade no livro didático, mesmo quando alguns percebem sua deficiência. Então, o currículo é produzido por eles a partir de uma seleção dos conteúdos do livro adotado [...].. Entretanto, ao elaborarem justificativas para a escolha dos assuntos, os professores apresentaram uma visão utilitarista e reducionista [...] não veem o currículo escolar dessa disciplina como espaço de produção cultural, no qual conceitos, identidades e atitudes são praticados.” (Cardoso e Araújo, 2012, p. 133)

As autoras mostram assim, que a formação dos docentes de Ciências do campo tem sido realizada de forma tecnicista, atrelada ao livro didático e à hierarquia de conteúdos. Podemos assim, notar a tensão entre a formação docente idealizada nas políticas e defendida pelos pesquisadores para os educadores do campo e o que na prática vem acontecendo com os docentes de Ciências para o Campo.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos a busca por artigos sobre Educação do Campo, surpreendeu-nos descobrir que este tema ainda não foi assimilado enquanto objeto de pesquisa nos periódicos específicos de ensino de ciências, o que nos aponta que a área tem um grande desafio a ser cumprido. Baseamos nossas reflexões em autores da área de educação, sem a pretensão de propor soluções ou respostas mas, com o objetivo de levantar discursos e relações entre discursos que estão sendo produzidos sobre este tema tão urgente e importante para a educação brasileira.

O contato com as narrativas dos autores sobre o contexto sócio-histórico das lutas em torno da educação do campo nos levou a compreender a importância de se levarem em conta esses processos políticos em projetos de pesquisa ou de ensino. Dessa breve reflexão, foi possível enxergar os agentes do campo como sujeitos que têm suas identidades constituídas através de um longo processo de disputas políticas e pela afirmação do campo como um espaço com especificidades e valores diferentes dos urbanos, que envolvem por exemplo, o fomento à agricultura familiar, a luta pela terra, o desenvolvimento sustentável e a resistência ao agronegócio. Logo, não basta investirmos em formas de adaptar metodologias e estratégias já estabelecidas na área de pesquisa em Ensino de Ciências para serem transpostas para as licenciaturas em educação do campo, pois estaríamos velando as diferenças e subordinando o campo a uma adaptação desleal a visões urbanas tecnicistas e economicistas. É preciso buscar no âmago da escola do campo quais as verdadeiras necessidades formativas de seus docentes e tentar contemplá-las. Entretanto, a forma que Cardoso e Araújo (2012) retratam a atual formação dos professores de

Ciências para o campo mostra que essa formação, restrita ao ensino do conteúdo científico, representa um obstáculo epistemológico e prático enorme a ser transposto.

Concluimos que a Licenciatura em Educação do Campo configura um grande desafio para a área de Ensino de Ciências e este artigo busca desvelar a necessidade urgente de que a área volte seu olhar para esse assunto. Os protagonistas das lutas travadas no campo não podem continuar sendo ignorados pela academia ou submetidos a práticas que os tentem silenciar urbanizando-os. Ao tomarmos essa modalidade como objeto de pesquisa também lançamos a provocação à área de Ensino de Ciências e esperamos que mais pesquisadores possam contribuir para esta discussão.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 4ª Edição
- (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Editora HUCITEC, 12ª Edição,
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB no 1 03/04/2002*. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 de novembro de 2016.
- CARDOSO, L. R.; ARAÚJO, M. I. O. (2012). Currículo de Ciências: professores e escolas do campo. *Revista Ensaio*, 14(2), 121-135
- MARCON, T. (2012). Políticas de educação do campo: avanços e desafios. *Práxis Educativa*, 7(1), 85-105
- MOLINA, M.C. (2015). A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, 6(2), 378-400
- MOLINA, M.C.; HAGE, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em questão*. 51(37), 121-146
- RIBEIRO, M. (2013). Formação de educadores de jovens e adultos do campo: quase tudo por fazer. *Revista Perspectiva*. 31(2), 479-504
- VENEU, A.A.; FERRAZ, G.; REZENDE, F. (2015). Análise de discursos no ensino de ciências: considerações teóricas, implicações epistemológicas e metodológicas. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, 17 (1), 126-149

